



31156008127527

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LC
149
D47
2000
G
Thèse

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE
EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

CENTRE DE
RESSOURCES PÉDAGOGIQUES
FACULTÉ D'ÉDUCATION

PAR
ANNIE DÉSILETS

EFFETS DE L'ANALPHABÉTISME DES PARENTS SUR LES EXPÉRIENCES
PRESCOLAIRES ET LA SCOLARISATION DE LEURS ENFANTS AINSI
QUE SUR LES RÈGLES ET RÔLES DANS LA FAMILLE

JUIN 2000

Cet essai a été réalisé
à l'Université du Québec à Trois-Rivières
dans le cadre du programme
de maîtrise en éducation spécialisée
de l'Université de Sherbrooke
extension à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Remerciements

L'auteure tient à remercier chaleureusement madame Jocelyne Pronovost, professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son soutien, ses encouragements, ses judicieux conseils ainsi que sa grande disponibilité tout au long de la rédaction de cet essai.

Sommaire

Afin de mieux comprendre les effets de l'analphabétisme ou des difficultés importantes en lecture et en écriture des parents sur les expériences préparatoires à la scolarisation et sur le soutien scolaire offert à leurs enfants ainsi que sur les règles et rôles dans la famille, nous présenterons dans ce travail un bilan de la recherche dans ce domaine. Dans un premier temps, nous définirons les concepts se rapportant à l'analphabétisme ainsi que les causes et les effets de ce problème social pour la personne analphabète et pour la société. Dans notre deuxième chapitre, nous décrirons plus spécifiquement les effets de l'analphabétisme des parents sur les expériences préparatoires à la scolarisation et le soutien scolaire offerts à leurs enfants, ainsi que sur les règles et rôles dans la famille. La troisième partie de ce travail sera consacrée aux activités visant à prévenir l'analphabétisme ou à en diminuer les effets. Et finalement, nous expliquerons, dans la dernière partie, ce qu'est l'alphabetisation familiale et les effets que ces programmes peuvent avoir sur les familles où les parents sont analphabètes. En conclusion, nous dégagerons des pistes d'intervention pour les psychoéducateurs et autres intervenants qui œuvrent auprès des parents analphabètes, de leurs enfants ou de l'ensemble de la famille.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
ANALPHABÉTISME DES PARENTS.....	5
Définitions Concernant l'Analphabétisme.....	6
Quelques Statistiques Concernant l'Analphabétisme.....	8
Causes de l'Analphabétisme.....	11
Effets de l'Analphabétisme pour la Personne Analphabète et Pour la Société.....	14
EFFETS DE L'ANALPHABÉTISME DES PARENTS SUR LEURS ENFANTS.....	19
Expériences Précoces Préparatoires à la Lecture et à l'Écriture.....	20
Opportunités d'Apprentissage de la Lecture et de l'Écriture.....	22
Qualité du Soutien au Développement Cognitif.....	23
Coopération Parent-Enfant.....	23
Climat Social-Émotionnel de Qualité.....	24
Soutien Lors de la Période des Devoirs et des Leçons à la Maison.....	25
Conflits de Valeurs et Rôles Éducationnels Avec le Milieu Scolaire.....	27
Règles et Rôles dans la Famille.....	29
ACTIVITÉS VISANT À PRÉVENIR L'ANALPHABÉTISME OU À EN DIMINUER LES EFFETS.....	31
Ateliers d'Aide aux Devoirs et aux Leçons.....	32
Ateliers de Stimulation Précoce.....	34
Animation Autour d'un Livre.....	37
Intervention Auprès des Enseignants.....	38
Intervention Auprès de la Collectivité.....	42
Intervention Auprès des Personnes Analphabètes.....	43

ALPHABÉTISATION FAMILIALE.....	47
Définition de l'Alphabétisation Familiale.....	48
Objectifs des Programmes d'Alphabétisation Familiale.....	49
Approches Utilisées dans les Programmes d'Alphabétisation Familiale...	50
Approche du Déficit Parental.....	50
Approche du Déficit du Système Scolaire.....	51
Quelques Résultats du Programme d'Alphabétisation Familiale	
Even Start.....	53
CONCLUSION.....	57
RÉFÉRENCES.....	62

Introduction

La problématique de l'analphabétisme dans les pays en voie de développement a longuement été étudiée et ce, depuis de nombreuses années. La relation entre la faible fréquentation scolaire dans ces pays et le nombre élevé de personnes ne sachant ni lire ni écrire est clairement établie. Dans certains pays, le niveau d'analphabétisme de la population atteint près de 50% et même plus. C'est le cas entre autres en Asie du Sud (46,8%), dans les pays arabes (43,4%), en Afrique (43,2%) et particulièrement en Haïti où le taux d'analphabétisme serait présentement de 80%. Les chercheurs évaluent le nombre d'analphabètes dans le monde en 1999 à 880 millions. De ce nombre, environ 63% étaient des femmes et 37% des hommes (Proulx, 1994 ; UNESCO, 2000).

Au Québec, où la scolarisation est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans et ce depuis plus de cinquante ans, on ne croyait pas qu'il pouvait exister bon nombre de personnes qui éprouvent de sérieuses difficultés en lecture et en écriture. On retrouve donc peu d'études sur ce sujet avant 1990, année internationale de l'alphabétisation. Cependant, en 1986 *le Discours du Trône* du Parlement canadien faisait de cette problématique une priorité nationale et celui de 1991 identifiait l'élimination de l'analphabétisme comme étant un objectif national à atteindre avant l'an 2000.

Les résultats de l'enquête (ECLEUQ) réalisée par le ministère de l'Éducation en 1993 pour connaître les capacités en lecture qu'utilisent chaque jour les Canadiens de 16 à 69 ans, démontrent que 900 000 Québécois ont de sérieuses difficultés ou sont

incapables de lire adéquatement et de comprendre un texte simple utilisé dans la vie quotidienne. Ces chiffres sont encore aujourd'hui les plus souvent cités lorsque l'on réfère à l'analphabétisme dans notre province. Ils démontrent l'ampleur de cette problématique au Québec et par conséquent, l'importance de s'y intéresser tant dans le but d'en résoudre les causes que d'en diminuer les effets. Les chiffres disponibles pour les années plus récentes démontrent peu de changements (Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996).

L'analphabétisme ou les problèmes importants en lecture et en écriture affectent la personne concernée ainsi que l'ensemble de sa communauté qui est touchée par les retombées négatives de cette problématique. L'expérience de l'auteure comme animatrice d'ateliers d'alphabétisation l'a amenée à émettre l'hypothèse que l'analphabétisme des parents pouvait avoir des effets sur les expériences préscolaires et la scolarisation de leurs enfants ainsi que sur les règles et rôles dans la famille en allouant un statut particulier à l'enfant qui possède les capacités en lecture et en écriture. Cet essai vise donc à vérifier quels sont les effets de l'analphabétisme pour les familles où les parents ne savent pas lire ni écrire et à recenser les activités visant à prévenir l'analphabétisme et à en diminuer les effets.

Pour ce faire, dans un premier temps, nous définirons le concept d'analphabétisme. En deuxième partie, nous aborderons les effets de l'analphabétisme des parents sur les expériences préparatoires à la scolarisation et le soutien scolaire offert à leurs enfants ainsi que sur les règles et rôles dans les familles. La troisième partie sera consacrée aux activités visant à prévenir l'analphabétisme ou à en

diminuer les effets. Et finalement la quatrième partie traitera des programmes d'alphabétisation familiale. En conclusion, nous dégagerons des pistes d'intervention pour les intervenants qui interviennent avec les personnes analphabètes et leur famille.

ANALPHABÉTISME DES PARENTS

L'analphabétisation dans les pays sous-développés est une problématique étudiée depuis de nombreuses années. Cependant, dans les pays industrialisés où l'éducation est gratuite et accessible pour tous, les études traitant de cette problématique sont beaucoup plus récentes. Dans les lignes qui suivent, le concept d'analphabétisme sera défini, quelques statistiques seront présentées ainsi que les principales causes et les effets de l'analphabétisme pour l'individu et pour la société.

Définitions Concernant l'Analphabétisme

La définition de l'analphabétisme est loin de faire l'unanimité et est par conséquent une des sources du problème de recensement des personnes analphabètes. En effet, comme les chercheurs ne s'entendent pas sur ce qui définit cette problématique, les résultats des différentes recherches sur le sujet sont difficilement comparables. Pour ce travail, nous avons retenu la définition la plus souvent utilisée dans la documentation, soit celle de l'Unesco (cité dans Hamadache et Martin, 1988) qui définit l'individu analphabète en ces termes: «une personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne» (p. 4). Malgré les nombreuses divergences d'opinions des chercheurs concernant ce problème social, un consensus est observé quant à l'existence de deux catégories de personnes analphabètes. Le premier groupe est composé des individus qui ne possèdent aucune compétence en lecture et en écriture, on les appelle

analphabètes complets. Le second groupe comprend les personnes que l'on nomme *analphabètes fonctionnels* et qui se caractérisent par leur capacité à utiliser la lecture et l'écriture seulement dans des contextes qui leurs sont familiers (Hauteceur, 1992).

L'enquête effectuée pour le compte de Southam News et du ministère de l'Éducation, en 1987, définit l'alphabétisme fonctionnelle en ces termes.

L'aptitude à utiliser des documents imprimés et écrits de manière à pouvoir vivre en société, atteindre ses objectifs personnels, et développer ses connaissances personnelles (cité dans Proulx, 1994, p.802).

L'UNESCO estime qu'une personne qui possède moins de cinq années de scolarité est considérée comme étant une personne analphabète complète; la personne analphabète fonctionnelle a quant à elle fréquenté les établissements d'enseignement pendant moins de neuf ans. Cette façon de recenser les personnes analphabètes est contestée par plusieurs chercheurs et intervenants qui affirment que la relation entre le niveau de scolarité et le niveau d'alphabétisme n'est pas toujours concluante. Une personne peut n'avoir fréquenté l'école que quelques années et avoir assez de connaissances en lecture et en écriture pour fonctionner; d'autres, par contre, qui ont fréquenté les établissements d'enseignement durant plusieurs années mais qui n'utilisent pas la lecture et l'écriture dans la réalisation de leurs activités quotidiennes, peuvent perdre leurs acquis. Une autre façon de recenser les personnes analphabètes est de demander aux individus d'évaluer eux-mêmes leurs capacités en lecture et en écriture. Cette méthode a aussi été critiquée parce que certains répondants peuvent surévaluer leurs capacités. Une troisième façon de dénombrer les personnes

analphabètes est de recourir à la passation de tests standardisés qui permettent d'avoir une idée plus réaliste des capacités de lecture et d'écriture de chaque personne. Cependant, comme cette catégorie d'étude est longue et dispendieuse, elle a rarement été utilisée sur des échantillons représentatifs de la population québécoise et canadienne. C'est pourquoi depuis 1978, plusieurs personnes se sont montrées sceptiques quant à la possibilité même de recenser les personnes analphabètes de façon précise (Hauteceur, 1992 ; Proulx, 1994).

Pour le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec (RGPAQ), le niveau de scolarité d'un individu n'est qu'un indicateur des compétences parmi tant d'autres. Pour évaluer les capacités réelles en lecture et en écriture d'une personne, les intervenants préfèrent utiliser des « examens-maison ». Ceux-ci permettent de classer l'individu qui désire s'alphabétiser dans un groupe composé de personnes qui ont des compétences similaires en lecture et en écriture.

Quelques Statistiques Concernant l'Alphabétisme

Les difficultés de recension des personnes analphabètes décrites précédemment font en sorte que plusieurs données parfois contradictoires circulent sur le nombre de personnes analphabètes, tant au Québec qu'au Canada. Les recherches qui utilisent l'auto-évaluation des participants démontrent bien que les répondants se décrivent souvent comme étant satisfaits ou très satisfaits de leurs compétences en lecture et en écriture et ce, même lorsque leurs capacités réelles sont très faibles. C'est pourquoi quelques auteurs émettent l'hypothèse qu'il ne faut pas parler d'un seuil unique

d'alphabétisation mais de différents niveaux de connaissances nécessaires en fonction, entre autres, de l'emploi que la personne occupe (Cairns, 1988 ; Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996 ; ministère de l'Éducation, 1997 ; Proulx, 1994).

Plusieurs écrits se rapportant à la problématique de l'analphabétisme utilisent l'étude du ministère de l'Éducation du Québec réalisée en 1993 et les chiffres qui en découlent afin de définir le nombre d'analphabètes dans notre province. Cette recherche évaluait les capacités en lecture et en écriture quotidiennes des Canadiens âgés entre 16 et 69 ans et a permis d'établir à 900 000 adultes québécois le nombre de personnes ayant de sérieuses difficultés à lire adéquatement et à comprendre un texte simple (facture de téléphone, article de journal, étiquette d'un produit, carte géographique). Cette étude concluait que 43% de la population québécoise arrivait difficilement à utiliser le matériel écrit nécessaire à la vie courante. De ce nombre, 6% était analphabète complet (ministère de l'Éducation, 1993).

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) effectuée en 1989 et en 1994 dans huit pays industrialisés fut la première à permettre une évaluation multinationale et multilingue des capacités de lecture chez les adultes. Les données recueillies sont réparties en trois catégories (compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif) et codifiées sur une échelle de 1 (le niveau le plus bas) à 4/5 (le niveau le plus élevé) (Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996). Dans cette étude, on définit la personne analphabète en ces termes: «Toute personne qui n'est pas en mesure d'utiliser des imprimés et des écrits

nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître ses potentiels» (EIAA, 1996, p.8).

Les résultats de cette recherche démontrent qu'il y a un lien étroit entre le niveau de scolarité et le niveau d'analphabétisme. Dans la majorité des cas, plus le niveau d'études atteint est élevé, plus le niveau de capacité en lecture et en écriture est également élevé. Cependant, les résultats du tiers de la population ne répondent pas à cette norme. Cette recherche nous apprend que 40% des Canadiens de plus de 65 ans n'ont pas terminé leurs études primaires, alors que c'est le cas de seulement 4% des Canadiens de 26 à 35 ans. Cependant, tous niveaux de scolarité confondus, les capacités en lecture et en écriture continuent à se détériorer quelque peu en vieillissant. On dénombre donc 1,6 million de Canadiens de 65 ans et plus qui se retrouvent au niveau 1 du continuum des capacités en lecture, c'est-à-dire, qui ont d'importantes difficultés à déchiffrer les écrits.

Toujours selon l'EIAA, 22% des Canadiens âgés entre 16 et 69 ans, ce qui correspond à environ 4 978 364 individus, connaissent des difficultés importantes en lecture et ont de la difficulté à identifier une expression courante. D'autre part, 26% des Canadiens du même âge, environ 5 883 521 personnes, ont la capacité de repérer un mot connu et d'utiliser du matériel écrit uniquement lorsqu'ils exécutent des tâches qui leur sont familières. On estime donc que la moitié des Canadiens présentent des difficultés majeures en lecture et en écriture. Pour le Québec, les résultats sont de l'ordre de 29%, soit 1 645 306 personnes pour le premier niveau et de 28%, 1 588 571 individus environ pour le second (Secrétariat national à

l'alphabétisation, 1996). Ces chiffres sont contestés par plusieurs chercheurs et décideurs qui les trouvent trop élevés et qui croient impossible que ces données reflètent la réalité de notre province et de notre pays.

Causes de l'Analphabétisme

Les causes de l'analphabétisme sont diverses et complexes. C'est l'interinfluence de diverses causes qui a un impact sur l'alphabétisation ou l'analphabétisme plutôt que chacun des facteurs de risque pris individuellement. Les principales causes recensées réfèrent aux faibles conditions socio-économiques, aux difficultés individuelles, à l'environnement familial inadéquat, à l'école qui ne répond pas aux besoins de tous les enfants et au décrochage scolaire (Dandurand, & Morin, 1990 ; Fondation québécoise pour l'alphabétisation, 2000; ministère de l'Éducation, 1997 ; ministère de la Sécurité du revenu, 1995; Proulx, 1994; Tardif, 1992).

La première cause évoquée réfère au fait que l'on retrouve souvent les analphabètes parmi les gens les plus démunis de notre société. Les occupants des secteurs défavorisés des villes ainsi que plusieurs populations rurales qui affichent un revenu inférieur n'ont pas les moyens financiers nécessaires pour offrir à leurs enfants un environnement favorisant la réussite scolaire. La malnutrition, les logements trop petits et les nombreux problèmes sociaux (criminalité et délinquance entre autres) rendent les apprentissages difficiles. Les immigrants et leurs familles font aussi partie de cette catégorie. Plusieurs citoyens ont immigré au Canada à l'âge

adulte et ne connaissent toujours pas une des deux langues officielles. Les étudiants qui proviennent des quartiers peu favorisés sont plus à risque que les autres de vivre des problèmes d'adaptation et d'apprentissage, et conséquemment de devenir analphabètes.

La deuxième cause fait référence à l'individu lui-même, c'est-à-dire à ses capacités ou déficiences qui influencent ses apprentissages. Certains jeunes présentent des difficultés à s'instruire en raison de limites physiques telles que des problèmes neurophysiologiques, visuels, auditifs ou psychomoteurs, ou encore en raison d'une déficience intellectuelle. Cependant, ces problématiques ne seraient le fait que de 4% de l'ensemble de la population.

L'environnement familial constitue la troisième cause d'analphabétisme. Si le milieu familial propose peu de possibilités de s'instruire ou n'offre pas de soutien à l'enseignement, ne fournit pas d'aide pour faire les travaux scolaires, ne donne pas accès facilement à des livres, ne valorise pas la communication orale ou écrite, le jeune risque de n'accorder que peu d'importance à ces expériences. Cela se produit fréquemment chez les familles qui doivent composer avec un niveau socio-économique inférieur. Comme le manque d'argent est source de nombreuses inquiétudes, une famille qui a comme objectif principal de satisfaire ses besoins de base consacre souvent moins de temps à la stimulation intellectuelle de ses enfants. Les nombreux changements survenus au niveau de la famille et l'augmentation du nombre de familles à parent unique sont aussi pointés du doigt. D'après les résultats d'une expérimentation de l'Institut québécois de recherche sur la culture, il y aurait

une corrélation entre la monoparentalité et l'insuccès scolaire. Cette corrélation est influencée par des «*variables médiatrices*». Le désaccord familial qui perdure suite à une séparation, ainsi que la situation socio-économique défavorable dans laquelle la séparation a placé la cellule familiale, peuvent influencer le niveau de concentration de l'enfant en classe et conséquemment son rendement académique. Plusieurs autres variables peuvent avoir leur impact : le sexe de l'enfant (les garçons étant plus touchés), l'intervalle de temps écoulé depuis la séparation et la perception qu'ont les enseignants de cet enfant.

L'école constitue la quatrième cause évoquée pour expliquer l'analphabétisme. La pertinence de ses interventions est analysée et questionnée. Malgré le fait qu'on ne peut circonscrire précisément les interactions qui existent entre l'expérience scolaire, le vécu familial, les problèmes scolaires et l'analphabétisme, les spécialistes sont convaincus que le système d'enseignement a, lui aussi, une part de responsabilité face à cette problématique. Particulièrement, à cause de la culture qu'elle transmet, laquelle est celle de la classe moyenne et encourage davantage les classes économiquement plus favorisées. Cette thèse est étayée par le désintéressement important que l'on observe pour la formation professionnelle depuis quinze ans.

Le décrochage scolaire serait lui aussi une cause de l'analphabétisme. En effet, selon l'étude effectuée par Statistique Canada, en 1994, chez les 16-24 ans, 34% des décrocheurs se situeraient dans les trois premiers niveaux. Ces jeunes qui quittent l'école avant l'obtention d'un diplôme risquent davantage de vivre des périodes de

chômage prolongées, ce qui peut avoir comme effet de leur faire perdre leurs acquis en lecture et en écriture.

Effets de l'Analphabétisme pour la Personne Analphabète et pour la Société

Les effets de l'analphabétisme sont élevés pour la personne affectée par cette problématique ainsi que pour l'ensemble de la société. Cependant, comme les personnes analphabètes ne se plaignent pas toutes de leurs conditions, on peut distinguer les effets objectifs des effets subjectifs de l'analphabétisme. Les besoins en lecture et en écriture n'étant pas toujours très importants, plusieurs personnes disent ne pas ressentir le besoin de s'alphabétiser. Dans l'enquête de Statistique Canada, 94% des personnes interrogées disent que leurs habiletés en lecture sont suffisantes pour leur permettre d'accomplir les activités de leur vie quotidienne et 98% assurent qu'elles le sont également pour leur travail. Les effets subjectifs de l'analphabétisme réfèrent donc à la perception qu'ont les personnes qui vivent cette problématique. Cependant, malgré l'évaluation subjective assez positive qu'elles font de leur situation, il n'en reste pas moins que l'analphabétisme a pour effet de rendre la vie quotidienne plus difficile. Pour remédier à cela, la personne analphabète doit avoir recours à des stratégies d'adaptation qui lui demandent beaucoup d'énergie psychologique et qui entraînent des frais, tant pour l'individu que pour la société.

Les frais associés à l'analphabétisme sont d'abord d'ordre économique. Les personnes analphabètes ont fréquemment recours aux programmes sociaux tels que

le Soutien du revenu et l'Assurance-emploi. Les données à ce sujet sont éloquentes. L'enquête de Statistique Canada démontre qu'un individu qui ne travaille pas risque trois fois plus de se situer au niveau 1 des capacités en lecture et en écriture qu'un individu qui travaille. Elle démontre également que plus les capacités en lecture d'un individu sont élevées, moins il risque de se retrouver sans travail. Pour les jeunes sous-scolarisés, la situation est encore plus problématique. En effet, en plus d'avoir d'importantes difficultés à s'intégrer au marché du travail, ils vivent souvent des périodes de chômage de longue durée. Bien qu'on ne retrouve pas de données spécifiques pour l'analphabetisme comme tel, les chiffres démontrent que 60% des prestataires n'ont pas terminé leurs études secondaires, comparativement à 28% des bénéficiaires de l'Assurance-emploi. En outre, plus de la moitié des personnes analphabètes ont un revenu de moins de 10 000\$ par année, soit environ deux tiers du revenu moyen des personnes alphabétisées (Ebyon, 1998 ; Fondation québécoise pour l'alphabétisation, 2000; ministère de la Sécurité du revenu, 1995 ; Proulx, 1994; Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996).

L'alphabétisation, un revenu inférieur et une mauvaise santé vont de pair. En effet, selon l'étude la plus complète faite sur les relations entre l'analphabetisme et la santé effectuée par l'Association pour la santé publique de l'Ontario en 1989, les faibles capacités en lecture influencent négativement la santé. Le niveau d'analphabetisme ou d'alphabétisation est même un des déterminants essentiels de la santé. Peu importe la dimension de la santé que les études évaluent, les personnes faiblement alphabétisées ont un niveau de santé inférieur à celui des personnes qui ont un niveau d'alphabétisation plus élevé. Même si cette étude date de plusieurs

années, les résultats qui en découlent concordent toujours avec ceux des études récentes de moindre envergure (Association pour la santé publique de l'Ontario, 1990).

Le niveau de scolarité de la mère a aussi un impact négatif sur le taux de mortalité foetale et infantile. Chez les mères qui ont fréquentés les établissements scolaires durant une période variant entre zéro et dix ans, le nombre de mortalité foeto-infantile est de 11,1 morts pour 1000 naissances. Ce taux est de 6,4 décès pour mille naissances chez les mères possédant 14 années d'études. Plus le niveau de scolarité de la mère augmente et plus le nombre de décès à la naissance ou dans l'enfance diminue. Et ce, même si l'on prend en considération d'autres variables telles que l'âge de la mère, le nombre de grossesses menées à terme, son statut marital et le sexe du bébé (Chen, Fair, Wilkins, & Cyr, 1998).

L'analphabétisme a également des effets négatifs sur la participation d'un individu à la vie de sa communauté. Possédant un revenu inférieur, les individus analphabètes fréquentent moins les activités culturelles que leur communauté est en mesure d'offrir (cinéma, théâtre, activités sportives, clubs, organisations, bibliothèques et l'ensemble des systèmes d'information) et peuvent vivre de l'isolement. Il a aussi des effets directs sur l'exercice de plusieurs des droits fondamentaux reconnus par les chartes du Québec et du Canada. C'est le cas pour la participation à la démocratie (entre autre pour le droit de vote) et l'accès au soutien financier de dernier recours (Soutien du revenu et Assurance-emploi). Il en est de même pour le droit d'occuper un emploi rémunéré et le droit à la liberté d'expression.

C'est le cas également pour l'accès à l'information, à l'éducation et à la justice (Ebyon, 1998 ; Fondation québécoise pour l'alphabétisation, 2000 ; Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996; ministère de la Sécurité du revenu, 1995 ; Proulx, 1994).

Outre les effets négatifs sur l'individu, les coûts de l'analphabétisme incombent également à l'ensemble de la communauté. En 1996, les analystes chiffrèrent à quatre milliards de dollars le montant annuel que les entreprises québécoises devaient défrayer afin de rembourser les dommages causés par leurs employés analphabètes. Une somme équivalente à un peu plus d'un milliard de dollars sert à rembourser les coûts directs engendrés par l'analphabétisme (accidents de travail, baisse de productivité, frein à la modernisation, frais additionnels de formation et de supervision, etc.) et une somme de trois milliards de dollars, pour les coûts indirects de cette problématique (perte de gains salariaux, augmentation des coûts des programmes sociaux tels que l'Assurance-emploi, la Sécurité du revenu et les frais liés à la santé et aux services sociaux). On peut facilement estimer que les coûts associés à l'analphabétisme seront encore plus élevés en l'an 2000 (Des Lauriers, 1990 ; Drouin, 1990 ; Ebyon, 1998 ; Forest, 1992).

En conclusion de ce chapitre on peut affirmer que comme aucun consensus n'est émis à ce jour concernant la définition de l'analphabétisme et que, par conséquent, les recherches sur ce sujet utilisent différentes bases de données, la comparaison entre les études reste difficile. Cependant, certains résultats sont éloquentes. L'analphabétisme est une réalité quotidienne pour un très grand nombre de

personnes qui doivent fonctionner dans une société où le recours à la lecture et à l'écriture est très présent. Les causes et les effets de cette problématique sont multiples et réfèrent tant à l'individu qu'à sa famille et à l'ensemble de sa communauté.

EFFETS DE L'ANALPHABÉTISME DES PARENTS SUR LEURS ENFANTS

L'analphabétisme ou les difficultés sévères en lecture et en écriture des parents influencent les expériences précoces préparatoires à la lecture et à l'écriture de leurs enfants. Ces limitations parentales peuvent aussi affecter l'encadrement et le soutien lors de la période des devoirs et des leçons à la maison ainsi que les résultats scolaires de leurs enfants. Ces difficultés ou limitations des parents peuvent enfin influencer les relations que les parents entretiennent avec le milieu scolaire ainsi que les règles et rôles dans la famille. C'est ce dont il sera question dans les pages qui suivent.

Expériences Précoces Préparatoires à la Lecture et à l'Écriture

Depuis une vingtaine d'années, les études se rapportant au développement de l'enfant démontrent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute en très bas âge, bien avant le début officiel de la scolarisation. En effet, l'introduction précoce aux livres et la participation à des situations de lecture et d'écriture dans la famille favorisent l'acquisition de connaissances qui seront utiles lorsque l'enfant débutera l'école primaire (Cairney, 1997 ; Leseman, & de Jong, 1998 ; Parratore, 1995 ; Taylor, 1995). À ce sujet, Roy (1997), dans *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, écrit:

Dès son tout jeune âge, l'enfant se fait une idée du rôle et de l'importance de l'écrit en manipulant des livres, en voyant son entourage utiliser l'écrit, en vivant des périodes interactives répétées et agréables de lecture (p.27).

Scarborough, Dobrich et Hager (1991) abondent dans le même sens. En effet, les résultats de leur recherche sont probants : les enfants qui développent des difficultés au niveau de la lecture et de l'écriture ont été moins souvent mis en contact avec des livres et leurs parents leur ont lu moins d'histoires que les enfants qui deviennent de meilleurs lecteurs. De plus, les enfants présentant des difficultés de lecture proviennent tous de familles où au moins un autre membre plus âgé a, lui aussi, des difficultés dans ce domaine.

Cependant, les expériences préparatoires à la scolarisation diffèrent d'une famille à l'autre. Les occasions et les types d'apprentissages que les parents offrent à leurs enfants dépendent de plusieurs facteurs tels que le statut socio-économique, le revenu parental, le niveau scolaire des parents, la structure familiale, l'appartenance ethnique et le niveau de langage parlé à la maison (Leseman, & de Jong, 1998 ; Taylor, 1995).

Outre ces différents facteurs, Leseman et de Jong (1998) affirment qu'il faut particulièrement observer d'autres variables telles que les opportunités d'apprentissage de la lecture et l'écriture offertes aux enfants, la qualité de l'instruction, la coopération parent-enfant et le climat socio-émotionnel de la relation du parent avec son enfant. Ces chercheurs croient que c'est la relation entre l'ensemble de ces variables qui peut le mieux prédire le niveau de langage et la réussite scolaire à l'âge de sept ans.

Opportunités d'Apprentissage de la Lecture et de l'Écriture:

L'apprentissage est facilité lorsque l'enfant a la possibilité, dans ses premières années, de vivre des expériences propices de lecture et d'écriture, aussi minimales soient-elles, et ce peu importe leur nature. Ces expériences lui permettent de saisir les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes et de concevoir les fonctions du langage écrit. Lorsque l'enfant a des opportunités d'observer ses parents lire et écrire, d'avoir des échanges en famille concernant la lecture et l'écriture et de voir ses parents véhiculer une attitude positive au sujet de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il augmente ses chances de développer les habiletés nécessaires (Baker, Scher, & Mackler, 1997 ; Leseman, & de Jong, 1998 ; Scarborough, Dobrich, & Hager, 1991 ; Wagner, 1987).

Dans les familles où les adultes sont analphabètes ou très faiblement scolarisés, on retrouve habituellement peu de documents qui facilitent les acquisitions en lecture et en écriture (journaux, livres, ordinateurs, etc.). Les parents ont réduit au minimum les situations de la vie quotidienne qui les obligent à utiliser la lecture et l'écriture afin d'éviter le plus possible de se retrouver dans des contextes qui leur font vivre un sentiment d'échec (Auerbach, 1989 ; Taylor, 1995).

Qualité du Soutien au Développement Cognitif

L'enfant qui développe ses habiletés de langage est grandement avantagé lorsqu'il peut compter sur un lecteur expérimenté pour l'aider à comprendre ce qu'il dit ou lit. Durant les interactions orales et écrites, l'enfant qui est supporté dans ses apprentissages par un parent alphabétisé aura plus de facilité à approfondir les informations reçues et à élaborer une structure mentale lui permettant de concevoir un modèle logique de la situation décrite (Auerbach, 1989 ; Leseman, & Jong, 1998 ; Wagner, 1987).

Les parents analphabètes ou ayant des difficultés majeures en lecture et en écriture ne possèdent souvent pas eux-mêmes ces représentations mentales leur permettant de se faire une image juste d'une situation précise. Ils ne réussissent pas toujours à résoudre efficacement les problèmes qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne. Il leur est donc difficile de transmettre ces acquisitions à leurs enfants (Baker, Scher, & Mackler, 1997).

Coopération Parent-Enfant

L'enfant qui est en processus d'apprentissage a un rôle essentiel à jouer et il est important que celui-ci soit prêt physiquement et psychologiquement à acquérir de nouvelles connaissances. C'est-à-dire qu'il doit être assez âgé pour avoir la capacité de demeurer assis durant une assez longue période et de se concentrer sur un sujet.

L'enfant doit voir les apprentissages qu'il fait comme une source de valorisation et d'autonomie (Auebach, 1989 ; Leseman, & de Jong, 1998 ; Wagner, 1987).

Afin d'assimiler ses nouvelles acquisitions, l'enfant doit faire beaucoup d'efforts. Il est plus facile pour lui de fournir l'attention nécessaire lorsqu'il se sent soutenu par ses parents et par ses professeurs durant ses apprentissages. Si les parents ne croient pas suffisamment aux vertus positives de l'alphabétisation pour eux-mêmes et leur famille et s'ils ne réussissent pas à lui transmettre la motivation nécessaire, ils peuvent avoir de la difficulté à obtenir cette coopération de la part de l'enfant.

Climat Social-Émotionnel de Qualité

L'apprentissage et les relations qui s'instaurent dans une famille sont influencés par le climat affectif et émotionnel qui y prévaut. Bus et Van Ijzendoorn (1988) émettent l'hypothèse qu'un attachement insécure, selon la théorie de Bowlby, a un effet sur le nombre d'interactions positives dans l'ensemble des activités familiales et, conséquemment, contribue à réduire les activités liées à l'alphabétisation. De ce fait, le nombre d'activités de ce type diminuera et elles seront moins efficaces. Comme les interactions se rapportant à l'alphabétisation ne seront pas socialement et émotionnellement attrayantes, elles peuvent entraîner une attitude négative vis-à-vis l'école et une motivation scolaire insuffisante pouvant conduire l'enfant au décrochage. Les familles où les parents sont analphabètes ou ont des problèmes

sévères en lecture et en écriture vivent souvent des situations stressantes causées entre autres par le manque de revenu. Ces situations diminuent la capacité des parents à être à l'écoute des besoins de leurs enfants et réduisent les activités qu'ils partagent avec eux. Comme l'alphabétisation est souvent jugée non prioritaire dans ces familles, il est permis de penser que ces activités peuvent être mises de côté.

Soutien Lors de la Période des Devoirs et des Leçons à la Maison

De nombreux parents analphabètes ou faiblement scolarisés vivent un sentiment d'impuissance lorsqu'arrive le temps d'aider leurs enfants à effectuer leurs devoirs et leurs leçons. En effet, les conditions sociales et économiques défavorables dans lesquelles vivent ces familles influencent négativement les ressources parentales et restreignent les possibilités de soutenir leurs enfants dans leurs travaux scolaires. Ils se sentent assez limités au plan intellectuel et affectif, en ce qui a trait à l'aide et au support qu'ils sont en mesure d'offrir à leurs enfants pour les aider à résoudre leurs difficultés scolaires. Les parents analphabètes ou faiblement scolarisés ont habituellement plus de difficulté à fournir à leurs enfants un encadrement approprié et à les aider dans la réalisation de leurs devoirs. Ceci a pour effet d'accroître les risques d'échec, de redoublement et donc, de décrochage scolaire (Claes, & Comeau, 1996 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1994 ; ministère de l'Éducation, 1997 ; Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 1999 ; Saint-Germain, 1995).

L'enfant qui réalise que ses parents sont incapables de lui fournir le support dont il a besoin pour effectuer ses travaux scolaires à la maison peut éprouver inconsciemment un sentiment de frustration et de colère. Leur incapacité à l'aider dans ce domaine qui occupe une grande place dans sa vie le décevra probablement beaucoup et lui fera vivre de l'insécurité (Barbara, 1989).

De plus, les parents qui ont éprouvé eux-mêmes des difficultés scolaires, et ce peu importe leurs revenus actuels, s'inquiètent moins lorsque leurs enfants ont des problèmes à l'école. Ils minimisent habituellement les effets bénéfiques de la scolarisation sur l'avenir de leurs enfants. Ces parents ont souvent une vision défavorable de l'école et confèrent peu d'importance à l'apprentissage intellectuel. Ils interagissent avec leurs enfants selon les rôles qui leur semblent accessibles. Ainsi, plusieurs parents qui ont un faible revenu ne croient plus en la possibilité pour eux ou leurs enfants d'obtenir un emploi décent et ne motivent pas beaucoup leurs enfants à poursuivre leurs études (Dauber, & Epstein, 1993 ; De Broucker, & Lavalée, 1998 ; Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson, & Boisclair, 1992).

Une recherche effectuée par le *National Assessment of Educational Progress* (1986) arrive à la conclusion que le niveau de scolarité des parents est l'un des prédicteurs les plus importants du niveau de scolarisation des adolescents américains (Nickse, 1989). Également, une étude de Wagner (1987) démontre que le niveau de scolarisation et d'alphabétisation des parents sont les deux prédicteurs les plus influents des résultats scolaires de leurs enfants.

Conflits de Valeurs et de Rôles Éducationnels avec le Milieu Scolaire

De nombreux parents, particulièrement dans les milieux à faible revenu, conçoivent le rôle de l'école uniquement en termes de scolarisation et d'enseignement. Cependant, cette conception de la mission de l'école diffère énormément de celle des professeurs pour qui cette mission se rapporte autant à la socialisation qu'à la scolarisation. Des conflits découlent de cette double vision de la mission de l'école lorsque des professionnels du milieu scolaire interviennent dans des zones de la vie des enfants que les parents estiment être de leur domaine (comme, par exemple, lorsque l'on punit leur enfant pour son comportement inacceptable en classe ou à la récréation). À un autre niveau les professeurs qui, la plupart du temps, connaissent mal la réalité des personnes analphabètes et à faible revenu, expliquent le manque de participation des parents à l'école par un manque d'intérêt pour l'éducation de leurs enfants. Cet écart social et culturel, ainsi que la vision différente du rôle de l'école, sont la source des malentendus qui définissent les rapports et quelquefois l'absence de rapports que maintiennent plusieurs parents avec les intervenants et professeurs (Hohl, 1993, 1996).

Le système scolaire québécois a une vision très précise de ce qu'est un parent adéquat. Celui-ci se définit comme un partenaire approprié du milieu scolaire, comme une personne apte à aider son enfant dans son cheminement académique et prêt à participer activement à la vie scolaire de celui-ci. Même si les exigences requises pour atteindre cet idéal du «bon parent» ne font l'objet d'aucun règlement, elles sont partie intégrante des discours informels et des actions des professeurs. Les

parents analphabètes qui ne répondent pas à ces critères du "bon parent" se sentent souvent exclus du milieu scolaire et tentent de diminuer, voire d'arrêter complètement, leurs contacts avec les représentants de l'école.

Cette absence de participation à la vie scolaire conduit à une méconnaissance du système scolaire qui entraîne chez les parents une incapacité toujours grandissante à soutenir leurs enfants. Cette situation peut faire vivre aux parents de la honte et une impuissance qui ne peuvent être exprimées à cause de leur peur d'être marginalisés davantage. Cette impossibilité d'aider leur enfant est une source de souffrance qui est souvent confondue avec un désintérêt que l'école attribue aisément aux parents absents. Lorsque les difficultés scolaires surgissent, l'école recourt souvent aux familles pour solliciter un soutien direct à l'apprentissage, comme si les parents avaient la faculté de remplacer les enseignants et de réussir là où ils ont échoué. L'instruction des enfants est alors remise aux parents sans que l'on prenne en considération le fait qu'ils n'en ont pas les capacités, bien que la volonté puisse être présente (Hohl, 1996).

Toutes ces incompréhensions amènent les parents analphabètes à se distancier des apprentissages et du vécu scolaire de leurs enfants. Cette attitude a cependant des impacts importants sur la réussite scolaire des enfants. En effet, de nombreuses études démontrent que les enfants qui réussissent le mieux en classe sont ceux dont les parents s'impliquent le plus dans leur milieu scolaire et se tiennent le plus au courant du cheminement scolaire de leur enfant.

Règles et Rôles dans la Famille

Dans la majorité des familles, les parents jouent un rôle d'autorité et déterminent les règles qui prévalent dans leur noyau familial. Cependant, lorsque les enfants ont un niveau d'instruction plus élevé que celui de leurs parents et que leurs connaissances permettent à l'ensemble de la famille de mieux fonctionner dans les tâches de la vie quotidienne, les règles et rôles dans la famille peuvent changer.

Lorsque l'enfant développe des compétences en lecture et en écriture que ses parents ne possèdent pas, il acquiert un certain pouvoir sur eux. Le jeune éprouve alors un dilemme important entre l'envie d'en connaître toujours plus et son besoin de solidarité familiale qui l'incite à ne pas être plus instruit que ses parents. Il réalisera rapidement que cette situation est dévalorisante et qu'il doit essayer de la cacher aux autres afin ne pas être marginalisé. En plus de devoir vivre avec ce secret, l'enfant devra utiliser ses compétences en lecture et en écriture pour aider ses parents à réaliser les multiples tâches quotidiennes qui en requièrent l'utilisation. Les parents qui doivent solliciter l'aide de leur enfant se sentent généralement tristes et humiliés, ce qui a pour effet d'accroître l'inconfort et l'incompréhension dans les relations familiales. En observant leur enfant qui s'instruit, les parents réalisent leur ignorance et se sentent coupables de voir leur enfant se distancier d'eux de plus en plus chaque jour (Barbara, 1989).

L'enfant se trouve désormais en position de prendre une distance face à ses parents et de les critiquer pour leur manque d'instruction. L'incapacité de lire et

Page 30 manquante

ACTIVITÉS VISANT À PRÉVENIR L'ANALPHABÉTISME
OU À EN DIMINUER LES EFFETS

Puisque l'analphabétisme est une problématique complexe influencée par plusieurs facteurs, sa prévention requiert des actions transversales. Pour obtenir les résultats attendus, il faut donc pouvoir compter sur la concertation et la collaboration de tous les partenaires des milieux éducatif, culturel, social et économique (ministère de l'Éducation, 1997).

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (1999) et le ministère de l'Éducation (1997) définissent trois exemples de projets pouvant avoir des effets bénéfiques dans la prévention de l'analphabétisme. Ce sont les ateliers d'aide aux devoirs et aux leçons, les ateliers de stimulation précoce et l'animation se rapportant à un livre.

Ateliers d'Aide aux Devoirs et aux Leçons

Ainsi qu'il a été mentionné précédemment, plusieurs parents peu scolarisés vivent un sentiment d'impuissance lorsqu'ils doivent aider leurs enfants dans la réalisation de leurs travaux scolaires à la maison. Cette situation est problématique parce que plusieurs études démontrent que les enfants qui étudient au primaire ou au secondaire obtiennent de meilleurs résultats lorsque leurs parents s'impliquent activement dans leur suivi scolaire à l'école comme à la maison (Dauber et Epstein,

1993 ; Epstein, 1987, 1990, 1992 ; Hohl, 1993 ; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbush, 1991 ; Steinberg, Lamborn, Dornbush, & Darling, 1992).

Pour atténuer les effets de ce manque d'implication parentale dans la réalisation des travaux scolaires et pour soutenir les parents qui manquent de temps pour aider leurs enfants, plusieurs organismes et commissions scolaires, à travers le Québec, offrent des ateliers permettant aux enfants de faire leurs devoirs et d'apprendre leurs leçons en compagnie d'intervenants après les heures de classe. La très grande majorité de ceux-ci n'impliquent pas la famille. Toutefois, quelques organismes croient qu'il est primordial d'impliquer les parents parce que la responsabilité d'aider les enfants durant la période des devoirs à la maison leur revient et qu'il faut donc les aider à développer les habiletés nécessaires pour le faire et non pas se substituer à eux. Ces projets offrent donc simultanément de l'aide aux enfants dans la réalisation de leurs travaux scolaires et aux parents dans le développement de nouvelles stratégies de soutien scolaire plus adéquates. Ces intervenants prennent en considération les difficultés d'apprentissage des enfants et l'ensemble des facteurs familiaux qui influencent le soutien que les parents sont en mesure d'offrir. Cette vision plus large de la situation et l'intervention multiaxiale qui en découle leur permet d'obtenir plus d'effets bénéfiques à long terme sur les résultats scolaires des enfants (RGPAQ, 1996 ; St-Germain, 1995).

Ateliers de Stimulation Précoce

Le terme stimulation précoce regroupe l'ensemble des activités qui ont pour objectif de stimuler le développement global de l'enfant ainsi que d'augmenter, renforcer et développer les capacités d'intervention des parents. Les projets d'intervention s'adressent aux parents et aux enfants ou seulement à un des deux groupes. Ils peuvent prendre différentes formes telles que des sessions d'échanges et de formation pour les parents, des activités sportives pour les enfants, des suivis individuels ou des activités de dépistage (RGPAQ, 1999 ; Pettit, Bates, & Dodge, 1997 ; Smith, & Dixon, 1992).

Dans les milieux faiblement scolarisés, les besoins de stimulation précoce sont d'autant plus présents que les difficultés financières et l'insuffisance du réseau social risquent d'influencer négativement le développement des habiletés physiques et sociales des enfants. De nombreux parents faiblement scolarisés, qui ont eux-mêmes manqué de stimulation dans leur famille d'origine, ne possèdent pas les habiletés nécessaires pour stimuler leurs enfants et ainsi leur permettre d'acquérir les prérequis à la scolarisation (motricité globale et fine entre autres). Les diverses interventions de stimulation précoce permettent de dépister les problèmes qui influencent les capacités d'apprentissage des enfants et leur développement global. Ces activités ont pour objectif de prévenir les retards ou d'en diminuer les effets (Coleman, 1987 ; RGPAQ, 1999).

Cependant, il est souvent difficile pour les intervenants d'entrer en contact avec les familles pour qui les besoins sont les plus pressants et de les convaincre de s'impliquer dans des ateliers de stimulation précoce. Spécialement entre deux et cinq ans, si les enfants ne fréquentent pas de centre à la petite enfance et qu'ils ne sont pas suivis par un service de santé, les intervenants ne peuvent évaluer leur développement sensorimoteur, verbal et socioaffectif et cibler les enfants présentant des retards importants ou qui risquent d'en développer.

Les trois principaux programmes de stimulation précoce, offerts dans l'ensemble de la province et visant à diminuer les effets négatifs de la pauvreté, de développer les compétences parentales et de préparer les enfants à la scolarisation sont : *Jouer c'est magique*, *Y a personne de parfait* et *Passe-partout*. Même si ces programmes ne visent pas spécifiquement la prévention de l'analphabétisme, ils y contribuent en diminuant les effets de la sous-scolarisation des parents et en développant chez les enfants les habiletés nécessaires à la scolarisation (ministère de l'Éducation, 1997).

Les États généraux sur l'éducation, qui ont eu lieu en 1996, ont permis de mieux connaître les besoins des parents qui ont des enfants en bas âge, et plus spécialement de ceux provenant de milieux défavorisés. Suite aux constats effectués, le Ministère a mis sur pied les centres à la petite enfance, les maternelles à temps plein pour les enfants de cinq ans, le maintien des maternelles à demi-temps pour les enfants de quatre ans et du programme *Passe-partout*. Finalement, afin de faire en sorte que les interventions dans ce domaine soient empreintes de cohérence et de

continuité, le ministère de l'Éducation a révisé son programme préscolaire et a préparé, avec l'Office des services de garde, un programme d'activités éducatives (ministère de l'Éducation, 1997 ; Tardif, 1997).

Toutes ces mesures demandent des investissements à court terme (employés, infrastructures, installations, transport), mais peuvent avoir des effets bénéfiques à plus longue échéance. En effet, des recherches arrivent à la conclusion que chaque dollar investi au niveau de la prévention et de l'intervention précoce en rapporte six dans les années ultérieures. L'ensemble de la communauté profite alors des économies engendrées par la diminution du décrochage scolaire, des problèmes de santé et d'alimentation, des problèmes de comportements asociaux, de consommation de tabac, de drogue ou de médicaments, de négligence parentale, de maternité précoce, etc. (Tardif, 1997).

Cependant, d'autres études démontrent que la stimulation précoce a des effets bénéfiques à long terme si, et seulement si, elle s'inscrit dans un continuum de services offerts à l'enfant. Il serait donc faux de croire que parce que l'on intervient dans les premières années de la vie de l'enfant on peut éliminer tous les problèmes auxquels il est confronté et qu'après, il n'a plus besoin de services. Certains enfants demeurent vulnérables à cause de leurs caractéristiques physiques, personnelles ou familiales et demandent une intervention suivie jusqu'à la fin de l'enfance, jusqu'à l'adolescence et parfois même jusqu'à l'âge adulte (Clarke, & Clarke, 1989 ; Campbell, & Ramey, 1990 ; Ramey, Yeates, & Short, 1984 ; Whyte, 1993).

Animation Autour d'un Livre

Les activités d'animation autour du livre ont pour objectif de sensibiliser les familles ainsi que les intervenants à l'importance de l'éveil à la lecture et à l'écriture chez les enfants de moins de cinq ans. Ces activités, qui se déroulent dans les organismes communautaires, les bibliothèques, les centres culturels et les écoles, offrent la possibilité aux enfants d'écouter une histoire et de faire diverses activités reliées à celle-ci, comme du bricolage par exemple. Dans les familles faiblement scolarisées où les parents démontrent peu ou pas d'intérêt pour les livres et la lecture, ces activités sont d'autant plus importantes. Comme ces familles ne possèdent pas la capacité financière leur permettant d'acheter des livres et qu'elles visitent rarement les bibliothèques publiques, ces sessions tentent de faciliter l'accessibilité aux livres pour les enfants. Ces ateliers ont également pour objectif de collaborer au développement de l'intérêt des jeunes enfants pour les livres, d'aider les parents à stimuler leurs enfants et d'augmenter eux-mêmes leur attrait pour la lecture (RGPAQ, 1999).

Cependant, puisqu'il est important de poursuivre les interventions après la période préscolaire, il est essentiel de sensibiliser les enseignants à la position d'interlocuteurs privilégiés qu'ils ont ou pourraient avoir auprès des jeunes et de leurs familles. En effet, comme l'école est un milieu de vie où les jeunes interagissent plusieurs heures par semaine et où ils sont dans un contexte d'acquisition de connaissances, la relation que les enfants et plus largement que les familles développent avec l'école influencent les résultats scolaires des élèves.

Intervention Auprès des Enseignants

La relation importante entre l'implication des parents et la réussite scolaire des élèves a amené de nombreux auteurs à souligner la nécessité de renforcer les liens entre les parents et l'école (Hohl, 1993 ; Mc Allister Swap, 1987 ; ministère de l'Éducation du Québec, 1991 ; Moles, 1992). Le rôle de l'enseignant n'est pas de se substituer aux parents, «mais de leur fournir les moyens de réaliser l'éducation et le développement de leur enfant avec un maximum d'autonomie» (Bouchard, 1987, p.50).

Préalablement à l'établissement de tout partenariat entre les enseignants et les parents, il est primordial de permettre à chacun d'exprimer ses attentes. Il est souhaitable que tous les membres se considèrent comme des partenaires en mesure de s'offrir du soutien mutuel. Ceci permettra de mieux connaître plusieurs facettes du vécu de l'enfant, son histoire, ses réactions habituelles dans différentes circonstances et son comportement dans divers milieux ou contextes (Normand-Guérrette, 1996).

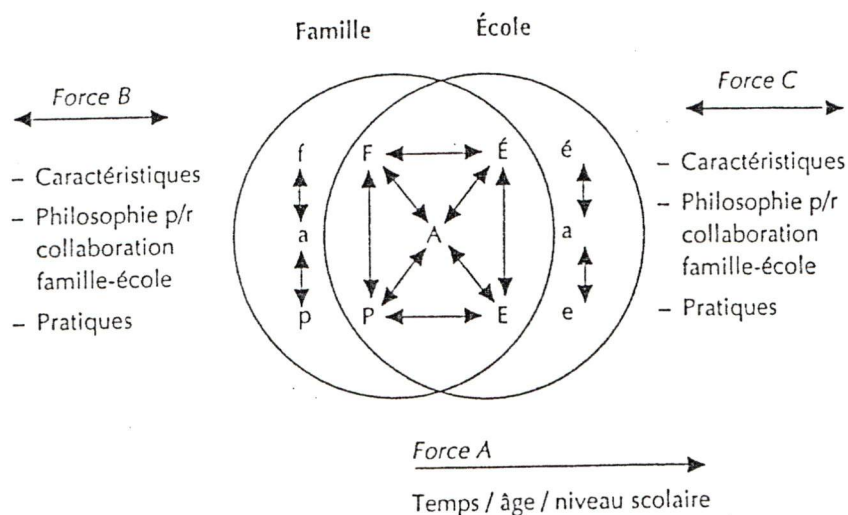
Pour établir un partenariat avec les parents, les enseignants doivent être à leur écoute et essayer de ne pas associer immédiatement l'absence de réponses à leurs messages à un désintérêt pour le vécu scolaire de leurs enfants. Plusieurs autres facteurs peuvent faire en sorte qu'un parent ne puisse répondre aux demandes de l'enseignant. Les parents peuvent être intimidés par les éducateurs scolaires et par les mots qu'ils utilisent ou avoir de la difficulté à comprendre la documentation que le professeur leur fait parvenir. De plus, d'autres préoccupations d'ordre pratique

peuvent aussi influencer l'implication des parents à l'école. En effet, l'impossibilité d'avoir accès à un moyen de transport leur permettant de se rendre au rendez-vous, de trouver quelqu'un pour s'occuper de leurs enfants durant leur absence ou de se procurer des vêtements décents à porter peuvent faire en sorte qu'ils ne pourront se rendre à la rencontre (Borus, & Carpenter, 1984 ; Kroth, 1985).

Les professeurs ont parfois tendance à critiquer les parents quand leurs enfants éprouvent des problèmes scolaires et quelquefois même à se sentir menacés lorsque les parents s'impliquent dans l'école. Les attentes des parents, leurs revenus et leur niveau de scolarisation sont des éléments qui influencent la collaboration famille-école. C'est également le cas pour les stéréotypes et les perceptions négatives que conservent les enseignants face aux parents défavorisés au plan socio-économique (Bouchard, Pelchat, & Boudreau, 1996 ; Kroth, 1985 ; Saint-Laurent, Royer, Hébert, & Tardif, 1994).

Pour démontrer les liens à privilégier entre les enseignants et les parents, Epstein (1987, 1990, 1992) propose le modèle de l'influence partagée inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Ce modèle a été élaboré selon le principe voulant que la famille et l'école ont toutes deux des responsabilités en ce qui a trait à l'éducation des enfants et que c'est lorsqu'elles travaillent ensemble, en partenariat, que leur rendement est le plus efficace. Ce modèle est illustré à l'aide de cercles symbolisant la famille et l'école qui peuvent être entraînés l'un vers l'autre ou éloignés l'un de l'autre en fonction de l'énergie, du comportement ou de l'action de la famille et de l'école.

Modèle de l'influence partagée



Mots clés : interactions intra-institutionnelles (lettres minuscules)
interactions interinstitutionnelles (lettres majuscules)

f/F: Famille é/É: École
a/A: Adoléscent p/P: Parent
e/E: Enseignant

(Epstein, 1987 reproduit dans Deslandes et Royer, 1994)

Selon Epstein (1992), les parents et l'école peuvent interagir à six niveaux afin de maximiser les chances de réussite des élèves. (1) Les intervenants scolaires peuvent tout d'abord offrir du soutien aux parents dans la réalisation de leurs obligations de base (ex. ateliers concernant le développement de l'enfant). (2) Ils peuvent aussi leur fournir plus d'informations sur le fonctionnement du système scolaire (ex. informer les parents sur le programme scolaire et les résultats de son enfant). (3) Il est aussi bénéfique que les enseignants et la Direction invitent les parents à venir à l'école dans d'autres occasions que les rencontres formelles (bénévolat des parents ou invitation pour un événement spécial). (4) Les professeurs peuvent également favoriser la participation des parents dans les activités d'apprentissage à la maison (ex. en leur suggérant du matériel ou des activités à faire avec leurs enfants). (5) L'équipe-école peut aussi privilégier l'implication des parents

dans l'administration (ex. participation au conseil d'établissement). (6) La participation et les échanges dans la communauté (ex. établir des relations avec les entreprises et les organismes communautaires) doivent finalement être valorisés puisqu'ils permettent d'impliquer les représentants de l'école dans leur communauté. Les recherches de Epstein (1992) démontrent que dès que les parents s'impliquent dans ces différentes facettes de la vie scolaire, le partenariat et l'influence positive qu'ils suscitent entraînent une augmentation de la réussite scolaire des enfants. Ces six types de participation intervenants scolaires-parents permettent d'obtenir un programme de collaboration famille-école efficace qui inclut les parents dans l'ensemble des secteurs scolaires, et non uniquement dans un rôle secondaire d'aide aux devoirs et aux leçons à la maison.

Le personnel enseignant déplore cependant le peu de temps accordé à ces facettes de sa tâche. Il mentionne aussi son malaise et son sentiment d'incompétence lorsqu'il doit intervenir avec les parents et émet lui-même le constat qu'il n'attache pas assez d'importance aux capacités et au vécu des parents. Pour remédier à cela, les Directions d'école doivent être sensibilisées à l'importance du partenariat enseignants-parents afin qu'ils priorisent cet aspect dans leur école. Les enseignants devraient avoir plus de temps à consacrer à cette tâche et recevoir une formation pertinente pour les aider à mieux connaître la réalité des parents analphabètes et ainsi mieux les soutenir (Gervais, 1995).

Bien que l'école soit un milieu d'apprentissage important pour l'enfant, il ne faudrait pas restreindre l'intervention aux professionnels scolaires. L'enfant et sa

famille vivent dans une collectivité qui peut, elle aussi, les aider à pallier aux effets de la sous-scolarisation des parents.

Intervention Auprès de la Collectivité

Afin de minimiser les impacts de la sous-scolarisation des parents et ainsi prévenir l'analphabétisme intergénérationnel, les bibliothèques, les organismes qui interviennent avec les familles, les centres culturels et les centres à la petite enfance pourraient aussi s'impliquer. Leurs intervenants pourraient créer un climat stimulant et facilitant la réalisation d'activités de lecture pour que les enfants puissent être en contact avec des adultes aimant lire et pouvant leur transmettre leur intérêt et ce, dès les premières années de leur vie. Le secteur de l'éducation des adultes pourrait, quant à lui, faire sa part en proposant des ateliers aux parents et aux adultes qui côtoient des jeunes enfants. Il pourrait également promouvoir la lecture dans leur milieu et proposer des formations adaptées aux besoins des familles et de l'ensemble de la communauté (ministère de l'Éducation, 1997).

Ces formations pourraient durer quelques heures ou être intégrées à des programmes d'alphabétisation plus structurés. Au Québec, les personnes qui désirent s'inscrire dans un processus d'alphabétisation ont le choix entre deux milieux éducatifs : les organismes d'alphabétisation populaire autonome et les Commissions scolaires.

Intervention Auprès des Personnes Analphabètes

Les organismes membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec ont une vision de l'alphabétisation non seulement en terme d'amélioration des compétences en lecture et en écriture, mais également en terme d'augmentation des habiletés générales permettant à l'individu d'être plus fonctionnel dans sa société (Freire, 1971 ; Ministère de l'Éducation, 1997 ; Patry, 1989 ; Proulx, 1994 ; RGPAQ, 1996). Adhérant à la pédagogie de conscientisation de Paolo Freire, l'alphabétisation constitue alors un «outil d'expression orale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen de développer la confiance en soi et l'appropriation du langage écrit» (RGPAQ, 1996, p.9).

Les commissions scolaires offrent un programme qui vise plutôt à «accroître l'autonomie de l'adulte analphabète en lui fournissant les instruments nécessaires, connaissances et habiletés, pour qu'il soit capable de diriger lui-même son développement en utilisant les situations de la vie quotidienne comme occasions privilégiées d'apprentissage» (ministère de l'Éducation, 1993, p. 1.7).

Ces deux visions de l'alphabétisation amènent des activités d'apprentissage très différentes. Les premières ont lieu principalement dans une soixantaine de groupes populaires qui ont vu le jour graduellement depuis 25 ans et qui rassemblent environ 4000 adultes. Les secondes se retrouvent plutôt dans les écoles et regroupent environ 16 000 personnes. Le ministère de l'Éducation offre des activités d'alphabétisation depuis 1970. Ce n'est qu'en 1985, pour faire suite aux travaux de la Commission

d'étude sur la formation des adultes, que le gouvernement québécois a admis sa responsabilité générale en ce qui a trait à l'alphabétisation et en a fait une priorité. En 1988, la Loi sur l'instruction publique rendait les services d'alphabétisation gratuits (ministère de l'Éducation, 1997 ; Proulx, 1994 ; RGPAQ, 1996).

L'alphabétisation en milieu scolaire se fait selon les besoins de chacun. Après une évaluation systématique et précise des connaissances de chaque candidat, on détermine des objectifs de formation qui doivent se réaliser durant une période maximale de 2000 heures de cours. En milieu populaire, on utilise davantage une approche collective qui permet de développer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et de s'impliquer dans des revendications sociales. L'alphabétisation a pour fonction de provoquer une prise en charge collective du milieu pour faire en sorte d'améliorer les conditions de vie de la population. L'alphabétisation a donc pour objectif principal, à court, moyen et long terme, l'organisation par les participants de leur espace social, culturel, politique et économique. Pour ce faire, on permet aux apprenants de décider des thèmes des ateliers et des horaires afin de les amener à vivre des situations positives de prise de contrôle sur leur environnement (conseil supérieur de l'Éducation, 1990 ; ministère de l'Éducation, 1997 ; Patry, 1989 ; Proulx, 1994 ; RGPAQ, 1996).

Toutefois, les activités d'alphabétisation, tant dans les milieux populaires qu'institutionnels, ne peuvent fournir de bilan global des résultats obtenus. Les méthodes utilisées se prêtent mal à une évaluation quantitative des effets de l'enseignement. Ceci est particulièrement vrai dans le milieu communautaire où les

objectifs sont autant de l'ordre du savoir-être que du savoir-faire et où l'on n'obtient aucun diplôme reconnu par le Ministère. D'ailleurs, la majorité des groupes d'alphabétisation populaires autonomes ne visent pas le retour au travail de leurs membres.

Le recrutement des personnes analphabètes est difficile. Dans les groupes populaires, le recrutement se fait souvent grâce à d'autres activités offertes par l'organisme et jugées moins menaçantes pour le participant. Par exemple, après avoir fréquenté les cuisines collectives et avoir ainsi pu créer des liens avec les animatrices, le (la) participant(e) se décidera peut-être à s'inscrire aux ateliers d'alphabétisation. Le gouvernement québécois tente présentement de trouver des stratégies efficaces de recrutement pour les personnes analphabètes. Bien qu'on dénombre environ 900 000 Québécois qui éprouvent des difficultés importantes de lecture, il n'y en a pas plus de 20 000 inscrits dans les activités d'apprentissage. La cause de ce phénomène se trouve probablement dans le fait que la grande majorité des personnes que l'on classe dans cette catégorie se disent satisfaites de leurs capacités actuelles. Cependant, même lorsque les personnes désirent s'inscrire à des ateliers d'alphabétisation, les gens n'osent pas s'afficher comme ayant des difficultés en lecture et en écriture et ce, surtout dans les petites municipalités. Pour remédier à cette situation, on observe depuis 1990, année internationale de l'alphabétisation, de plus en plus de publicité sur ce thème. Cette publicité vise autant à conscientiser la population à cette problématique qu'à inciter les personnes analphabètes à entreprendre une démarche d'alphabétisation.

Plusieurs activités peuvent donc être mises en place afin de prévenir l'analphabétisme ou d'en minimiser les effets sur l'ensemble de la famille. Certaines activités s'adressent uniquement aux personnes analphabètes, d'autres seulement aux enfants dont les parents ont des difficultés importantes en lecture et en écriture alors qu'une troisième catégorie intervient avec l'ensemble de la famille. C'est le cas entre autres de l'alphabétisation familiale dont nous parlerons dans les prochaines pages.

ALPHABÉTISATION FAMILIALE

Bien que l'alphabétisation familiale ne soit apparue dans les pratiques québécoises qu'à la fin des années quatre-vingt, les chercheurs américains la considèrent depuis les années soixante comme une piste de solution intéressante pour arrêter le cercle vicieux de l'analphabétisme vécu de génération en génération. En 1995, le *National Center for Family Literacy* estimait qu'il y avait environ mille programmes différents d'alphabétisation familiale aux États-Unis. Même si plusieurs de ces programmes ont des caractéristiques communes, ce nombre démontre la place importante qu'occupent ces programmes dans l'intervention faite auprès des personnes analphabètes (Auerbach, 1995a, 1995b). Dans les lignes qui suivent, la définition, les objectifs, les approches utilisées dans les programmes d'alphabétisation familiale et les résultats du programme d'alphabétisation familiale *Even Start* seront présentés.

Définition de l'alphabétisation familiale

Plusieurs auteurs ont défini le concept d'alphabétisation familiale, mais il n'y a pas de consensus sur la définition du concept et sur les bases théoriques (Saracho, 1997). La définition que nous avons retenue et qui nous apparaît la plus complète est celle de *The Family Literacy Commission* :

L'alphabétisation familiale regroupe l'ensemble des façons dont les parents, les enfants et l'ensemble de la famille utilisent la lecture et

l'écriture à la maison et dans leur communauté. Quelquefois, l'alphabétisation familiale apparaît naturellement durant les routines de la vie quotidienne et aide les parents et les enfants à «faire les choses» (...) L'alphabétisation familiale peut être initiée dans un but précis par un parent ou peut apparaître spontanément pendant que le parent et l'enfant font leur travail de la vie quotidienne. Les activités d'alphabétisation familiale peuvent aussi refléter l'héritage ethnique, racial ou culturel des familles impliquées (cité dans Morrow, 1995, p.8) (traduction libre).

Les programmes d'alphabétisation familiale sont donc des outils d'intervention structurés qui utilisent les rapports parent-enfant pour favoriser l'acquisition des habiletés nécessaires à la lecture et à l'écriture (Gaudet, 1994 ; Neuman, Caperelli, & Kee, 1998). Les adultes inscrits dans un processus d'alphabétisation développent leurs capacités en lecture et en écriture et créent à la fois un milieu favorisant les apprentissages pour leurs enfants.

Objectifs des Programmes d'Alphabétisation Familiale

Nickse (1990) définit les principaux objectifs des programmes d'alphabétisation en ces termes :

Améliorer les conditions de vie du parent et de l'enfant et améliorer les habiletés, les attitudes, les valeurs et les comportements associés à la lecture. Les programmes s'adressent à l'adulte et à l'enfant, comme partenaires dans le processus d'apprentissage. L'alphabétisation accentue l'expérience coopérative de la lecture, une activité sociale dans laquelle on trouve beaucoup de satisfaction (p. 2).

Les programmes d'alphabétisation visent donc l'acquisition de connaissances en lecture et en écriture pour les parents et les enfants, mais également l'augmentation des compétences parentales (Nickse, 1989).

Approches Utilisées dans les Programmes d'Alphabétisation Familiale

Les programmes d'alphabétisation peuvent être divisés en deux catégories en fonction de l'hypothèse qu'ils privilégient pour expliquer la présence de l'analphabétisme et des interventions qui en découlent. Ce sont l'approche du déficit parental et l'approche du déficit du système scolaire.

Approche du Déficit Parental

L'approche du déficit parental est issue du postulat de base qui veut que les difficultés de lecture et d'écriture vécues au moment de la scolarisation prennent racines dans l'incapacité des parents de promouvoir des attitudes et des interactions familiales favorisant l'apprentissage. Dans cette approche, les parents sont vus comme les premiers enseignants; ils doivent donc être en mesure de développer chez leurs enfants les habiletés de base requises pour les acquisitions subséquentes. Ainsi, lorsque les parents eux-mêmes n'utilisent pas correctement ou ne valorisent pas suffisamment la lecture et l'écriture, ils perpétuent un cycle de sous-scolarisation qui est à la base des problèmes sociaux et économiques actuels. De plus, comme le problème d'analphabétisme origine de la famille, la solution s'y trouve également. Les objectifs d'intervention visent donc à arrêter la transmission intergénérationnelle de la sous-scolarisation et de la pauvreté dans les familles en augmentant les compétences parentales (Auerbach, 1995a, 1995b ; Cairney, 1997 ; Gadsden, 1995 ; Morrow, 1995).

Dans cette perspective, l'acquisition du langage et la réussite de la scolarisation se font selon les pratiques du système scolaire. Ce modèle implique que la responsabilité de l'enseignant est de développer les habiletés cognitives de l'enfant et celle des parents de continuer ces apprentissages à la maison. L'intervention consiste donc à outiller le parent afin qu'il puisse répondre adéquatement aux demandes du milieu scolaire (Auerbach, 1989).

Approche du Déficit du Système Scolaire.

À l'autre bout du continuum, il y a la vision du déficit du système scolaire. Cette approche définit les problèmes scolaires comme originant d'une disparité entre les activités d'apprentissage propres à chaque famille et les techniques d'apprentissage valorisées dans les écoles. L'intervention se situe alors dans une visée d'inclusion des différents aspects culturels dans la scolarisation. Chaque personne, peu importe ses compétences en lecture et en écriture, est issue d'une culture et possède des stratégies d'apprentissage ainsi que des pratiques personnelles d'alphabétisation. Il faut donc travailler avec les forces propres à chaque individu au lieu de vouloir les transformer afin de les rendre conformes aux attentes du milieu scolaire. L'approche du déficit du système scolaire sous-tend que c'est aux intervenants scolaires à trouver des façons pour aider leurs élèves à apprendre à lire et à écrire (Auerbach 1995a, 1995b ; Cairney, 1997 ; Gadsden, 1995 ; Neuman, 1997).

Cette approche nous invite à questionner le système scolaire actuel basé sur des valeurs et des méthodes d'apprentissage qui ne correspondent pas toujours aux besoins de la population défavorisée au plan socio-économique. Plusieurs enfants pauvres ne réussiront jamais à atteindre ces standards de réussite. Pour faciliter leurs apprentissages, il faudrait plutôt prendre en considération les nombreuses activités de la vie quotidienne de l'enfant qui ont une influence positive sur ses apprentissages. Le contexte social peut alors devenir une source importante de connaissances et un lieu propice aux acquisitions. Dans cette vision, la réalisation formelle des travaux scolaires et le développement d'habiletés en lecture ne vont pas nécessairement de pair. L'acquisition des habiletés en lecture et en écriture est fonction du contexte dans lequel elle se fait. Le processus d'alphabétisation est facilité lorsqu'il réfère aux réalités quotidiennes vécues par l'enfant et qu'il l'aide à interagir avec son milieu. Dans cette approche, la tâche de l'enseignant consiste à faire le lien entre les apprentissages scolaires de l'enfant et son vécu quotidien.

Les programmes conçus dans les dernières années se situent plutôt entre ces deux pôles. Ils ne mettent plus le blâme sur le milieu familial ou le milieu scolaire, mais considèrent plutôt le parent et l'école en terme de partenaires qui s'auto-influencent. Ils essaient donc de développer une relation de confiance et de soutien mutuel entre la famille et l'école. La transmission de l'information n'est plus vue comme étant unilatéralement de l'école vers la famille, mais plutôt comme un processus d'enrichissement réciproque. Dans cette nouvelle approche, on considère que les parents et les enseignants ont besoin de connaître la façon dont l'autre partie

définit, utilise et évalue l'importance de l'alphabétisation afin de pouvoir s'ajuster aux besoins du partenaire (Cairney, 1997 ; Morrow, & Young, 1997a, 1997b).

À notre avis, les programmes qui se situent entre ces deux visions opposées sont ceux qui ont les plus grandes chances de réussites. Ceux originant de l'approche du déficit parental sont très culpabilisants pour les parents qui ont des difficultés de lecture et d'écriture puisqu'ils remettent entièrement la responsabilité des problèmes scolaires des enfants et, à plus vaste échelle, des problèmes économiques actuels sur leurs épaules. On ne questionne pas seulement leurs capacités à lire et à écrire, mais aussi la façon dont ils éduquent et interagissent avec leur enfant. Les valeurs même de l'individu et son identité sont remises en question. On signifie aux parents qu'un modèle scolaire est en place et que s'ils ne peuvent ou ne veulent pas y adhérer, ils sont les seuls responsables. Tandis que les programmes originant de l'approche du déficit du système scolaire ne permettent pas, à notre avis, d'avoir une vision globale de la situation de la personne en processus d'alphabétisation. Le système scolaire a probablement à questionner certaines de ses pratiques, mais ne peut changer toutes ses méthodes pour une minorité de personnes.

Quelques Résultats du Programme d'Alphabétisation Familiale Even Start

Even Start est sans contredit le programme d'alphabétisation familiale réalisé à plus grande échelle aux États-Unis. Financé par le gouvernement américain, il fut développé en 1988 à partir du programme national *Head Start* (premier programme

d'alphabétisation familiale de grande envergure comprenant une série d'ateliers, visant l'augmentation des compétences parentales et la stimulation précoce, offerts à travers les États-Unis). Le programme *Even Start* est destiné aux familles à faible revenu qui ont des besoins en alphabétisation ; il a comme principal objectif d'augmenter les opportunités éducatives. Pour ce faire, il utilise une approche intergénérationnelle et intègre l'éducation préscolaire, le développement des compétences parentales et l'alphabétisation des adultes dans un même programme. Parmi les 20 000 familles qui ont participé à cette initiative, 79% n'avaient pas de diplôme d'études secondaires et 66% avaient un revenu de moins de 10 000\$ par année. Le programme dure en moyenne sept mois et comprend 13,5 heures d'alphabétisation des adultes, 26 heures d'éducation préscolaire (stimulation précoce) et 6,5 heures de développement des compétences parentales chaque mois (Coe, & Shelby, 1998 ; Connors Tadros, 1997).

L'évaluation nationale du *Even Start Family Literacy Program* utilise les données recueillies entre 1989 et 1992 par les intervenants qui offrent le programme et par une étude en profondeur incluant un prétest et un posttest ainsi que des comparaisons entre les cinq groupes expérimentaux et les cinq groupes contrôle. Cette étude d'une durée de quatre ans est la plus étendue et la plus complète jamais entreprise afin de décrire les programmes d'alphabétisation familiale et leurs effets. Nous croyons que les résultats obtenus par cette imposante recherche peuvent être transférés à d'autres programmes d'alphabétisation familiale similaires.

Les résultats de l'évaluation démontrent que ce programme permet aux personnes intéressées d'avoir accès à des services qu'elles n'utiliseraient pas si le programme n'était pas mis en place. Seulement 30 ou 40% des personnes inscrites ont déjà fréquenté d'autres ateliers d'alphabétisation pour adultes, seulement 8% ont suivi des formations visant l'augmentation des compétences parentales, et 60% ont amené leurs enfants à des ateliers de stimulation précoce avant de s'inscrire au programme Even Start. De plus, 69% des personnes inscrites au programme Even Start le sont pour douze mois ou plus. Cet aspect est important car pour qu'un programme soit bénéfique, il faut avant tout que les personnes cibles y participent durant une période de temps assez longue. Dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, le taux d'abandon est habituellement beaucoup plus élevé (estimé à environ 50%).

Les capacités en lecture et en écriture des parents se sont accrues en fonction du nombre d'heures durant lesquelles ils ont participé à des ateliers d'alphabétisation. Plus le niveau d'alphabétisation était faible au départ, plus l'amélioration a été marquée. De plus, l'enquête démontre que le programme a un effet positif statistiquement vérifiable sur le taux de diplômation de niveau secondaire.

Pour le volet de développement des compétences parentales, on a évalué la participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants, l'environnement familial et les activités en lien avec l'alphabétisation. On a noté une augmentation des activités de lecture dans les familles. Aucun changement significatif n'est survenu dans les résultats du prétest et du posttest pour les autres facteurs. Le fait que la durée de

participation au programme soit relativement courte peut peut-être faire en sorte que des changements observables ne soient pas évaluables à la fin du programme (St-Pierre et al. , 1995 ; Yaffe, & Williams, 1998).

Les chercheurs ont également rencontré les participants afin de connaître leurs perceptions des effets du programme. La très grande majorité des mères interviewées (95%) disaient être très heureux d'avoir participé au programme et constataient des changements positifs pour eux et leurs enfants, particulièrement en ce qui a trait à leur seuil de tolérance face aux enfants, à la discipline à la maison et à leur capacité en lecture et en écriture. Plusieurs parents ont rapporté que le soutien reçu des formateurs et de leurs pairs a un effet décisif sur leur motivation à poursuivre le programme (Yaffe, & Williams, 1998).

Les chercheurs écrivent dans l'évaluation nationale du programme Even Start (1995) : «Even Start n'est pas assez puissant pour avoir un impact sur l'ensemble des membres des populations cibles. Cependant, il peut avoir un impact considérable sur des familles et plusieurs services locaux offerts à la communauté» (p.254). Nous pensons que cette affirmation est également vraie pour la majorité des programmes d'alphabétisation familiale. Cette approche intergénérationnelle peut avoir des effets positifs dans certaines familles et en ce sens, il faut continuer à améliorer les programmes existants ou en développer de nouveaux. Cependant, ce n'est pas un type d'intervention qui convient à tous et qui peut donc être utilisé pour alphabétiser des populations entières.

Conclusion

L'analphabétisme ou la sous-scolarisation des parents affecte la scolarisation de leurs enfants ainsi que les règles et rôles dans la famille. En effet, plusieurs activités que font la majorité des parents scolarisés afin de stimuler leurs enfants et de les préparer à la scolarisation ne sont pas présentes dans les familles où les parents ne sont pas très instruits. On observe que les parents sous-scolarisés, pour diverses raisons, s'impliquent peu dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Cette situation a souvent pour effet de créer un écart entre les connaissances des enfants provenant de ces familles et les autres enfants du même âge. Il est possible de percevoir cette différence au niveau des connaissances même avant l'entrée à la maternelle, écart qui avec les années va souvent en s'accroissant. De plus, ce manque de connaissances des parents aura pour effet de modifier les règles et rôles dans la famille en allouant un statut particulier à l'enfant qui possède les capacités en lecture et en écriture. Il lui incombera alors la tâche d'aider ses parents dans ce domaine essentiel au bon fonctionnement de la vie courante et il devra assumer une responsabilisation précoce.

Pour prévenir l'analphabétisme ou pour en diminuer les effets négatifs, différents moyens peuvent être envisagés. Nous avons présenté dans ce travail les ateliers d'aide aux devoirs et aux leçons, les ateliers de stimulation précoce, l'animation autour d'un livre, l'intervention auprès des enseignants, l'intervention auprès de la collectivité, l'intervention auprès des personnes analphabètes et l'alphabétisation familiale.

Cependant, comme les études traitant de la sous-scolarisation des parents utilisent différentes balises afin de définir le concept d'analphabétisme, il fut parfois difficile de comparer les données ressortant des différentes recherches. Nous avons donc choisi de référer prioritairement aux études qui utilisent la norme du moins de neuf ans de scolarité pour définir l'analphabétisme. De plus, de nombreuses recherches traitent à la fois des notions de pauvreté et d'analphabétisme et ne dissocient pas quels effets se rapportent spécifiquement à chaque facteur. Bien que nous pensons que ces deux éléments soient souvent intimement liés, nous voulions, par cet essai, nous centrer uniquement sur l'analphabétisme, ce qui nous a amenées à limiter notre recension des écrits sur cet aspect.

Les données recueillies tout au long de cet essai nous permettent d'affirmer que l'intervention auprès de ces familles doit être faite en concertation avec les différents intervenants du milieu (service de garde, milieu scolaire, bibliothèque, organismes communautaires, etc.) et en incluant, autant que possible, tous les membres de la famille. L'approche systémique est probablement la mieux adaptée parce qu'elle permet de prendre en considération la famille de parents analphabètes dans un contexte plus large et ainsi de ne pas intervenir seulement sur les effets, mais bien sur les causes de cette problématique. Le professionnel doit donc considérer les différents facteurs associés, entre autres la pauvreté, pour que ses interventions soient efficaces. L'intervention dans le milieu familial semble être une avenue intéressante parce qu'elle permet de mieux connaître la réalité quotidienne de ces familles.

Nous pensons que le psychoéducateur est un intervenant très bien formé pour ce type d'intervention. Par son approche globale et l'importance qu'il accorde au «vivre-avec», le psychoéducateur est en mesure de concevoir, de coordonner, de réaliser et d'évaluer différentes activités ou programmes permettant à ces familles d'effectuer les changements nécessaires pour que leurs membres puissent se développer harmonieusement. Le psychoéducateur, en intervenant avec l'ensemble de la famille, peut à la fois prévenir des problèmes et aider la famille à trouver des solutions à ceux déjà existants. Cependant, nous n'avons recensé aucune étude se rapportant à l'intervention psychoéducative auprès des personnes analphabètes. Il serait intéressant que des prochaines recherches se concentrent sur cette problématique. Si le nombre estimé de personnes analphabètes (900 000 Québécois) est exact, plusieurs diplômés en Psychoéducation seront appelés à travailler de près ou de loin avec les personnes qui ont des difficultés importantes en lecture et en écriture et leur famille.

Il serait intéressant de vérifier, dans de prochaines études, si l'analphabétisme des parents a un effet sur le développement social des enfants. Suite à ce travail, nous pensons que cela est probable puisqu'en diminuant les situations qui les amènent à exposer leurs difficultés en lecture et en écriture, ces parents s'isolent. Ceci peut entraîner une réduction des activités sociales de leurs enfants.

Finalement, des recherches plus approfondies devraient être effectuées afin de mieux comprendre pourquoi si peu de personnes analphabètes s'inscrivent dans des

programmes d'alphabétisation et pourquoi le taux d'abandon est si élevé permettant ainsi d'effectuer les correctifs nécessaires.

Références

- Association pour la santé publique de l'Ontario. (1990). *Projet d'alphabétisation et santé: première étape*. Toronto : Auteur.
- Auerbach, E. R. (1989). Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59, 165-181.
- Auerbach, E. R. (1995a). Deconstructiong the discours of strenghts in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27 (4), 643-661.
- Auerbach, E. R. (1995b). From deficit to strenght: changing perspectives on family literacy. Dans G. Weinstein, & E. Quintero (Éds), *Immigrants learners and their families* (pp.59-62). Mc-Henry : Center for apllied linguistic and delta systems.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Barbara, A. (1989). Avoir des parents analphabètes ou l'enfant précaire et responsable. *Migrants-formation*, 79, 54-77.
- Borus, M., & Carpenter, S. (1984). Choices in education. Dans M. Borus (Éd.), *Youthland the labor market: Analyses of national longitudinal survey* (pp.81-110). Kalamazoo : Upjohn institute for employment research.
- Bouchard, J. M. (1987). *La relation parent-professionnel*. Montréal: Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation.
- Bouchard, J. M., Pelchat, D., & Boudreault, P. (1996). Les relations parents et intervenants: perspectives théoriques. *Apprentissage et socialisation*, 17 (1), 21-35.
- Bus, A., & Van Izendoorn, M. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy : A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.

- Cairney, T. H. (1997). Acknowledging diversity in home literacy practices : Moving towards partnership with parents. *Early Child Development and Care*, 127-128, 61-73.
- Cairns, J. C. (1988). *L'analphabétisme chez les adultes au Canada*. Toronto : Conseil des ministres de l'éducation.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1990). The relationship between piagetian cognitive development, mental test performance, and academic achievement in high-risk students with and without early educational experience. *Intelligence*, 14, 293-308.
- Chen, J. , Fair, M. , Wilkins, R., & Cyr, M. (1998). Niveau de scolarité de la mère et mortalité foetale et infantile au Québec. *Rapport sur la santé*, 10 (2), 57-71.
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes?. *Lien social et politiques*, 35, 75-85.
- Clarke, A. M., & Clarke, A. D. (1989). The later cognitive effects of early intervention. *Intelligence*, 13, 289-297.
- Coe, G., & Shelby, D. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 293-294.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Research*, 16, 32-38.
- Connors Tadros, L. (1997). Parents go back to school to help their children. *Early Child Development and Care*, 127-128, 167-178.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : Une mission à assumer solidairement*. Québec : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Être parent d'élève au primaire : Une tâche éducative irremplaçable*. Québec : Auteur.

- Dandurand, R., & Morin, D. (1990). *L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire*. Québec : Institut de recherche sur la culture.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- De Broucker, P., & Lavalée, L. (1998). Réussir dans la vie : Quelle est l'influence de la scolarité des parents?. *Tendances sociales canadiennes*, 12-16.
- Delandes, R., & Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43 (2), 63-79.
- Des Lauriers, R. C. (1990). *L'impact des employés analphabètes sur les entreprises canadiennes*. Ottawa: Centre de perfectionnement des ressources humaines du Conference Board du Canada.
- Drouin, M. J. (1990). *L'alphabétisation et la main d'oeuvre, le défi des années 1990*. Montréal: Institut Hudson du Canada.
- Ebyon. (1998). *L'analphabétisme à Cap-de-la-Madeleine: une réalité des solutions*. Document inédit, Ebyon (89 St-Irénée, Cap-de-la-Madeleine).
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections : Teachers practices and parents involvement. Dans K. Hurrelmann, F. Kaufman & F. Loel (Éds), *Social intervention : Potentials and constraints* (pp.121-136). New-York : Walter de Gruyter
- Epstein, J. (1990). Schools and family connections : Theory research and implications for integrating sociologies of education and family. Dans D. Unger, & M. Sussman (Éds), *Families in community settings Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New-York : Haworth Press.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. Dans M. Alkin (Éd). *Encyclopedia of educational research*. (pp.1139-1151). New-York: Mac Millan.

- Fondation québécoise pour l'alphabétisation. (page consulté le 18 janvier 2000). Origines du problèmes de l'analphabétisme et conséquences. Adresse : [http : fondation.alpha.educ.infinet.net](http://fondation.alpha.educ.infinet.net)
- Forest, D. (1992). *Recherche sur l'alphabétisation liée à l'emploi*. St-Eustache : Table régionale de concertation en alphabétisation Laurentides-Lanaudière.
- Freire, P. (1971). *L'éducation pratique de liberté*. Paris: Les éditions du Cerf.
- Gadsden, V. (1995). Representations of literacy : Parents images in two cultural communities. Dans L. Morrow (Éd.), *Family literacy connections in schools and communities* (p. 287-303). Newark : IRA.
- Gaudet, C. (1994). *La famille et l'alphabétisation, recherche*. Montréal : Fondation québécoise pour l'alphabétisation.
- Gervais, M. (1995). La collaboration entre la famille et l'école: quelles attitudes et quelles stratégies privilégier?. *Vie pédagogique*, 93, 26-28.
- Gouvernement du Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation.(1996). Lire l'avenir : Portrait de l'alphabétisme au Canada. Ottawa : Statistique Canada.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1991). *Colloque régionale de l'Estrie: L'école et les familles d'aujourd'hui*. Québec : Auteur.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1993). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Direction des études économiques et démographiques.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1997). *Pour prévenir l'analphabétisme, recherche, réflexions et propositions d'actions*. Québec : Direction de la formation générale des adultes.

- Gouvernement du Québec, ministère de la Sécurité du revenu. (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*. Québec : Direction de la recherche de l'évaluation et de la statistique.
- Hamadache, A., & Martin, D. (1988). *Théorie pratique de l'alphabétisation: Politiques, stratégies et illustrations*. Paris : Unesco.
- Hauteceur, J. P. (1992). *Alpha 92*. Québec : Institut de l'Unesco pour les adultes.
- Hohl, J. (1993). Les relations enseignants-parents en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations. *P.R.I.S.M.E.*, 3 (3), 396-409.
- Hohl, J. (1996). Qui sont les parents: Le rapport des parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques*, 35, 51-62.
- Kroth, R. L. (1985). *Communicating with parents of exceptional children: improving parent-teacher relationships*. Denver : Love publishing compagny.
- Lamborn, S. D. , Mounts, N. S. , Steinberg, L., & Dornbush, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development and Care*, 62, 1049-1065.
- Leseman, P. P., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Mc Allister Swap, S. (1987). *Enhancing parents involvement in schools: a manual for parents and teachers*. New-York : Teachers College Press.
- Moles, O. (1992). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. Dans N. Chavkin (Éd), *Families and schools in a pluralistic society*. (pp. 104-139). Albany: University of New-York Press.

- Morrow, L. M. (1995). *Family literacy connexions in schools and communities*. Newark: International Reading Association.
- Morrow, L. M., & Young, J. (1997a). A collaborative family literacy program: The effects on children's motivation and literacy achievement. *Early Child Development and Care*, 127-128, 13-25.
- Morrow, L. M., & Young, J. (1997b). A family literacy program connecting school and home: effects on attitudes, motivation and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 736-742.
- Neuman, S. (1997). Guiding young children's participation in early literacy development: a family literacy program for adolescent mothers. *Early Child Development and Care*, 127-128, 119-129.
- Neuman, S. B., Caperelli, B. J., & Kee, C. (1998). Literacy learning, a family matter. *The Reading Teacher*, 52 (3), 244-252.
- Nickse, R. (1989). *The noise of literacy: An overview of intergenerational and family literacy programs*. Washington : Office of Educational Research.
- Nickse, R. (1990). Family literacy programs: Ideas for action. *Adult learning*, 9, 9-13.
- Normand-Guérrette, D. (1996). De la maison à l'école: Une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants. *Psychologie préventive*, 29, 20-29.
- Parratore, J. (1995). Implementing an intergenerational literacy project: Lessons learned. Dans L. M. Morrow (Éd.). *Family literacy: Connections in schools and communities* (pp. 37-53). New-Brunswick: Rutgers University.
- Patry, J. (1989). L'évolution de l'identité chez des personnes analphabètes engagés dans une démarche d'alphabétisation. *Revue québécoise de psychologie*, 10 (3), 67-77.

- Pettit, G. S. , Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context and children's adjustment : A seven years longitudinal study. *Child Development*, 68 (5), 908-923.
- Proulx, J. P. (1994). L'analphabétisme. Dans F. Dumont, S. Langlois, & Y. Martin, (Éds), *Traité des problèmes sociaux* (pp.797-816). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ramey, C. T. , Yeates, K. O., & Short, E. J. (1984). The plasticity of intellectual development: Insights from preventive intervention. *Child Development*, 55, 1913-1925.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. (1996). *Plan national d'action en alphabétisation*. Montréal : Auteur.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. (1999). *Prévenir l'analphabétisme: Répertoire d'activités*. Montréal : Auteur.
- Roy, S. (1997). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes: Faits saillants et commentaires*. Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine.
- Royer, E. , Moisan, S. , Saint-Laurent, L. , Giasson, J., & Boisclair, A. (1992). Les fruits de la recherche : Abandon scolaire: causes et remèdes. *Vie pédagogique*, 80, 14-17.
- Saint-Germain, L. (1995). Les ateliers d'aide aux devoirs et aux leçons. *Le monde alphabétique*, 7, 2-5.
- Saint-Laurent, L. , Royer, E. , Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19 (3), 270-285.
- Saint-Pierre, R., Swartz, J. , Gamse, B. , Murray, S. , Deck, D., & Nickel, P. (1995). National evaluation of the Even Start literacy program. Washington : US Department of Education.

- Saracho, O. N. (1997). Perspectives on family literacy. *Early Child Development and Care*, 127-128, 3-11.
- Scarborough, H. S. , Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (8), 508-510.
- Smith, S. S., & Dixon, R. G. (1992). Literacy concepts of low and middle class four years olds entering preschool. *The Journal of Education Research*, 88 (4), 243-253.
- Steinberg, L. , Lamborn, S. D. , Dornbush, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouraged to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Tardif, J. C. (1992). *Exclus ou deserteurs : Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*. Ste-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Tardif, J. C. (1997). La maternelle cinq ans à temps plein: un choix de société. *L'Action Nationale*, 87 (9), 95-110.
- Taylor, R. L. (1995). Functional uses of reading and shared literacy activities in Iceland homes: A monograph in family literacy. *Reading Research Quarterly*, 30 (2), 194-219.
- UNESCO (page consultée le 15 mars 2000) Statistiques sur l'analphabétisme. Adresse : [http :unesco.org](http://unesco.org).
- Wagner, S. (1989). L'alphabétisation et la recherche en français au Canada. *Revue québécoise de psychologie*, 10 (3), 147-153.
- Wagner, D. A., & Spratt, J. E. (1988). Intergenerational literacy: effects of parental literacy and attitudes on children's reading achievement in Morocco. *Human Development*, 31, 359-369.

- Whyte, J. (1993). Longitudinal correlates and outcomes of initial reading progress for a sample of belfast boys. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), 325-340.
- Yaffe, D., & Williams, L. C. (1998). Why women chose to participate in a family literacy program and factors that contributed to the program's success. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 42 (1), 8-19.